آخشیک، سمیه سادات؛ رجبعلی بگلو، رضا (۱۴۰۰). از آموزش تا آزمون: تحلیل مقایسه‌ای آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی با برنامه‌های درسی. *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، *۱۱ (۱)*، ۲۹۹-۲۸۱. DOI: 10.22067/INFOSCI.2021.24045.0

از آموزش تا آزمون: تحلیل مقایسه‌ای آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی با برنامه‌های درسی

سمیه سادات آخشیک[۱]، رضا رجبعلی بگلو[۲]

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۱۰ نوع مقاله : پژوهشی

چکیده

مقدمه: هدف این مطالعه، تحلیل آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مقایسه آن با برنامه‌های آموزشی مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بود. این مقایسه بر پایه طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم و در دو بعد دانشی (واقعی، مفهومی، فرایندی و شناختی) و شناختی (یادآوری، درک، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و آفرینش) انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است که با رویکرد کیفی و با استفاده از شیوه تحلیل محتوا (کیفی و کمی) انجام شد. جامعه این پژوهش، پرسش‌های کنکور کارشناسی ارشد و دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در سال‌های ۱۳۹۳-۱۳۹۷ و آخرین نسخه از سرفصل‌های درسی مقطع‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد بود. ابزار این پژوهش، سیاهه وارسی بود که ساخت آن مبتنی بر طرح طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توسط اندرسون و کراسول (۲۰۰۱) انجام شد. برای تحلیل داده‌ها نرم‌افزار MaxQDA V. 11 به‌کار رفت و بررسی پایایی با استفاده از شیوه توافق بین کدگذاران میزان ۹۱/۲ را نشان داد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد بین هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی و پرسش‌های آزمون‌های کارشناسی ارشد این رشته از دو بعد مهارت‌های شناختی و دانشی، تناسب اندکی وجود دارد. همچنین میان هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی و پرسش‌های آزمون‌های دکترا در بعد مهارت‌های شناختی، تناسب اندک است اما در بعد دانشی تناسب نسبی وجود دارد.

نتیجه: هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد نیاز به بررسی مجدد دارد. بر اساس این بررسی لازم است در طراحی آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترا نیز تغییر محتوایی ایجاد شود. توصیه می‌شود بر پایه طبقه‌بندی بلوم، این تغییر در طراحی پرسش‌های آزمون‌های کارشناسی ارشد بر ارزیابی دانش واقعی و

۱. استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران، akhshik@khu.ac.ir

۲. استادیار پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران، beglou@irandoc.ac.ir

مفهومی صورت پذیرد. در حالی که انتظار می‌رود در پرسش‌های تخصصی آزمون‌های دکترای رشته نیز بیشتر، دانشِ شناختی شرکت‌کنندگان ارزیابی شود.

کلیدواژه‌ها: آزمون کارشناسی ارشد، آزمون دکترا، برنامه درسی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم

مقدمه

آموزش و آزمون رابطه نزدیکی با یکدیگر دارند. اصلی‌ترین هدف آزمون، سنجش میزان دستیابی به هدف‌هایی است که در آموزش دنبال می‌شود. به‌طور منطقی انتظار می‌رود آموزش استاندارد، با آزمونی استاندارد همراه باشد. به بیان دیگر تطابق میان آموزش و آزمون در هر سطح و به هر شیوه‌ای که باشد، از نخستین انتظارهایی است که از یک نظام آموزشی می‌توان داشت. حاصل این آزمون‌ها اغلب به‌صورت یک نمره یا عدد گزارش می‌شود و همان گونه که خسروی (۱۳۷۵) نیز تأیید کرده است، تبدیل کیفیت به کمیت به‌ویژه در حوزه علوم انسانی بسیار دشوار است. از میان آزمون‌هایی که در زمان ارائه آموزش از دانش‌پذیران گرفته می‌شود، آزمون‌های ورودی همواره چالش‌برانگیزتر و حساس‌تر از آزمون‌هایی هستند که در زمان آموزش و به‌صورت مقطعی و دوره‌ای از آنها ارزیابی به‌عمل می‌آید.

هدف اصلی این آزمون‌ها گزینش شایسته‌ترین افراد است بنابراین مشخص کردن میزان دقت و درستی آزمون‌ها، موفقیت آنها را در کسب دانشجو نشان می‌دهد (داورپناه، ۱۳۸۳). این موفقیت، ارزیابی دقیق متقاضیان ورود به یک حرفه و تخصص را به‌همراه خواهد داشت. در یک نظام آموزشی، دانش‌پذیران از مهم‌ترین دروندادهای آن به‌شمار می‌روند. در غیر این صورت، تعریف فرایندهای استاندارد آموزشی در قالب برنامه‌های درسی و استفاده از آموزش‌دهندگان خبره و همچنین به‌کارگیری تجهیزات مناسب نیز نمی‌تواند کیفیت خروجی‌های این نظام را تضمین کند.

بزرگترین دستاورد نظام آموزش عالی، خروجی‌های آن یعنی نیروی انسانی تربیت‌یافته و متخصص است که پتانسیل ورود به بازار کار و انجام امور حرفه‌ای و تخصصی را در دانشگاه برای فعالیت در سطوح مختلف کسب کرده‌اند. کیفیت خدماتی که توسط متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی عرضه می‌شود از این قاعده کلی مستثنی نیست. انتظار می‌رود موازنه‌ای میان آزمون‌های تخصصی دوره‌های تحصیلات تکمیلی این رشته و درس‌آموخته‌های متقاضیان ورود به این دوره‌ها در مقاطع پیشین برقرار باشد.

مهمترین مجرای انتقال این آموخته‌ها برنامه‌های درسی است که از دیدگاه عزیزی، صادقی و عبدالهی (۱۳۹۵) از مهمترین ابزارهای تحقق بخشیدن به هدف‌های نظام آموزشی به‌شمار می‌روند. این

برنامه‌ها که به‌طور عمده ناظر بر محتوای برنامه و مجموعه درس‌ها است، نشان می‌دهد که نیروی انسانی باید برای چه منظور تربیت شود و ضرورت گنجاندن درس یا درس‌هایی ویژه در برنامه و نوع رویکرد به محتوای هریک از دروس چه بوده است (حری، ۱۳۸۴). بنابراین از یک‌سو، شیوه تدوین محتوای برنامه‌های درسی با کیفیت آموزش و توانمندی دانش‌آموختگان ارتباط دارد و از سوی دیگر تناسب آزمون‌های تحصیلات تکمیلی با محتوای این درس‌ها برای جذب دانشجویان مستعد و توانمند در دوره‌های تخصصی مؤثر است. این ارزیابی و بررسی این موازنه نیازمند ملاک‌ها و معیارهای جامع و معتبری است. از سوی دیگر، پیشینه آموزش دانشگاهی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی و برگزاری آزمون‌های تحصیلات تکمیلی در این رشته ضرورت بررسی برنامه‌های درسی و آزمون‌های مرتبط با آنها را تقویت می‌کند و از این‌رو، استفاده از معیاری معتبر برای این بررسی اهمیت دارد.

یکی از مدل‌های ارزیابی برنامه آموزشی طبقه‌بندی بلوم است که در دهه ۱۹۵۰ میلادی مطرح شد که به سطوح مختلف مهارتی، شناختی و دانشی توجه دارد. این طبقه‌بندی به‌دنبال تدوین چارچوبی برای طرح‌ریزی هدف‌های آموزشی و طراحی برنامه‌های آموزشی توسط بلوم و همکارانش ارائه شد و دارای سه حوزه شناختی، عاطفی و شناختی-حرکتی است. در این طبقه‌بندی، هدف‌ها از سطح ساده شناخت که دانش و معلومات است تا سطح پیچیدهٔ ارزیابی تنظیم شده است و ورود به هر مرحله نیازمند درک و فهم طبقه پیشین است (بلوم و انگهارت، ۱۳۷۴). نیم قرن بعد، این طبقه‌بندی توسط اندرسون و کراسول[1] (۲۰۰۱) در بخش‌های واژگان، ساختار و تأکید روزآمد و بازنگری شد.

در طبقه‌بندی بازنگری شده، حیطه شناختی از دو بعد مهارت شناختی و دانش تشکیل شده و که دربرگیرنده هدف‌هایی است که با یادآوری یا بازشناسی دانش و رشد توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی در ارتباط است (بلوم و انگهارت، ۱۳۷۴). شش سطح مهارت شناختی که اهداف آموزشی در آنها طبقه‌بندی شده دربرگیرنده یادآوری[2] به معنی توانایی حفظ و به یادآوردن مطالب آموخته شده درک[3] به معنی برقراری ارتباط بین آموخته‌های جدید و پیشین و تفسیر آنها، کاربرد[4] به معنی استفاده از آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید، تحلیل[5] برای تجزیه‌وتحلیل آموخته‌ها، ارزیابی[6] برای قضاوت، داوری و نقد موضوع‌ها و آفرینش[7] به

1. Anderson & Krathwohl
2. Remember
3. Understand
4. Apply
5. Analyze
6. Evaluate
7. Create

معنی خلاقیت، نوآوری و تولید است. افزون بر سطوح شش‌گانه‌ای که اشاره شد در این دسته‌بندی، دانش نیز به چهار بخش نخست دانش واقعی[1] که دربرگیرنده عناصر اصلی است که فراگیر برای حل مسائل یک رشته باید آنها را بیاموزد؛ این دانش دو نوع دارد: دانش اصطلاحات و دانش جزییات و عناصر خاص. دانش دوم، دانش مفهومی[2] است که ارتباط بین عناصر در یک ساختار بزرگتر را در نظر می‌گیرد که افراد را قادر به کار با یکدیگر می‌کند؛ این دانش سه نوع دارد: دانش دسته‌بندی و طبقه‌بندی، دانش اصول و کلیات، و دانش نظریه‌ها، مدل‌ها و ساختارها. دانش بعدی، دانش فرایندی[3] است که چگونگی انجام کارها و روش انجام آنها، مهارت‌ها و الگوریتم‌ها، فنون و شیوه‌ها را دربر دارد؛ این دانش نیز سه نوع دارد: دانش مربوط به مهارت‌ها و الگوریتم‌های یک موضوع خاص، دانش مربوط به فنون و شیوه‌های یک موضوع خاص ودانش معیارهایی برای تعیین زمان استفاده از فرایندهای مناسب. دانش آخر، دانش فراشناختی[4] است که دربرگیرنده شناخت به‌طورکلی و نیز آگاهی و دانش فرد درباره شناخت خودش است؛ این دانش نیز از سه نوع تشکیل شده: دانش راهبردی، دانش درباره وظایف شناختی (دانش زمینه‌ای و موقعیتی) و دانش فرد. یادآوری این نکته ضروری است که در طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، هدف‌های آموزشی در دو سطح پایین و بالا دسته‌بندی می‌شوند؛ هدف‌های آموزشی سطح پایین دربرگیرنده یادآوری، درک و کاربرد و هدف‌های آموزشی سطح بالا دربرگیرنده تحلیل، ارزیابی و آفرینش است (Anderson & Krathwohl, 2001).

بر پایه آنچه پیشتر اشاره شد، تحلیل آزمون‌ها و برنامه‌های درسی بر پایه طبقه‌بندی بلوم، می‌تواند تصویر مناسبی از وضعیت شناختی و دانشی را در این منابع ارائه کند. مرور پیشینه نشان می‌دهد گرچه مطالعات انتقادی مربوط به ارزیابی آزمون‌های کنکور همواره در رشته‌های مختلف مطرح است اما در رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی کمتر به این موضوع پرداخته شده است. اغلب پژوهش‌های مربوط به این موضوع صرفاً بر بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی این رشته تمرکز دارند. برای نمونه آخشیک (۱۳۹۸) در پژوهشی به تحلیل برنامه درسی دانشگاهی علم اطلاعات و دانش‌شناسی در مقاطع مختلف تحصیلی پرداخت. این مطالعه بر پایه طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم و در دو جنبه وضعیت ابعاد دانش (واقعی، مفهومی، فرایندی و شناختی) و وضعیت مهارت‌های شناختی (یادآوری، درک، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و آفرینش) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد در برنامه درسی مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در بُعد مهارت‌های شناختی،

1. Factual Knowledge
2. Conceptual Knowledge
3. Procedural Knowledge
4. Metacognitive Knowledge

مهارت‌های سطح پایین شناختی بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند اما تناسب و تقدم مهارت‌های هر سطح رعایت نشده است. در برنامه‌های درسی مقطع دکتری میزان تأکید بر مهارت‌های هر دو سطح یکسان است. از بُعد دانشی نیز در مقطع کارشناسی بسامد دانش فرایندی و در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری بسامد دانش مفهومی بیش از انواع دانش‌های دیگر است. همچنین مشخص شد برنامه‌های رشته/گرایش‌ها در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت‌هایی در جنبه‌های شناختی و دانشی دارند.

پیشینه ارزیابی برنامه درسی رشته به پژوهش دیانی، رجبی، شعبانی، عازم، قزل‌ایاغ، لاریجانی و همکاران (۱۳۷۲) بازمی‌گردد که بیش از دو دهه پیش برنامه‌های درسی رشته را در سطح کارشناسی ارزیابی کردند. در بخشی از این مطالعه، متون درسی، سرفصل درس‌های تخصصی و درس‌های گرایش‌ها بررسی و ارزیابی شد و نتایج آن نشان داد در سرفصل‌های وقت این رشته، افزون بر تکرار دروس مشابه و قدیمی بودن منابع در بخش قابل توجهی از درس‌ها، کتاب درسی مشخصی وجود ندارد، دروس علمی از کیفیت مطلوبی برخوردار نیستند و سرفصل‌های درسی با منابع معرفی شده تناسب ندارند. در پژوهش چو[1] (۲۰۰۶) که به تحلیل محتوای برنامه‌های درسی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد در امریکا پرداخت مشخص شد تنها ۱۰ درصد از این برنامه‌ها مطابق با تحولات فناورانه تنظیم شده‌اند و بازبینی سرفصل‌ها و روزآمدسازی آنها ضرورت دارد. برخی مطالعات نیز بر منابع ارائه شده در برنامه‌های درسی تأکید داشتند. در همین زمینه، می‌توان به پژوهش‌های علی‌پور ندوشن، طلاچی و خوشگام (۱۳۸۵)، حسن‌زاده، زندیان و نویدی (۱۳۹۳) و مطالعه نیک‌زاد و عصاره (۱۳۹۴) نیز اشاره کرد که یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دادند در برنامه‌های درسی رشته به کتاب‌ها بیشتر از سایر منابع استناد شده است و البته منابع استفاده شده چندان روزآمد نبودند.

تعداد اندکی از پژوهش‌ها نیز به بررسی آزمون‌های رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی پرداخته‌اند. برای نمونه می‌توان به مطالعه خسروی (۱۳۷۵) و دیانی (۱۳۷۹) اشاره کرد. خسروی (۱۳۷۵) با نگاهی شناختی و به‌طورکلی به ارزیابی آزمون کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در سال ۱۳۷۴–۱۳۷۵ پرداخت. نتیجه این مطالعه نشان داد تقریباً تمام پرسش‌های این آزمون به ابتدایی‌ترین سطح شناخت یعنی بازگویی و بازشناسی اطلاعات پیشین که مبتنی بر حافظه است، تعلق دارند و کمتر پرسشی به سطح چهارم (تجزیه‌وتحلیل) رسیده است. دیانی (۱۳۷۹) از جنبه‌ای دیگر به این آزمون‌ها نگریسته و در پژوهش خود به شیوه‌های ناکارآمد در آزمون کارشناسی ارشد پرداخته است. او در این مطالعه نشان داد در پیشینه مربوط به سه دهه پیش‌آزمون‌های این رشته، بیش از ۵۰ درصد نیروی انسانی، سرمایه‌های ذهنی و مادی و امکانات

1. Chu

موجود در دوره‌های کارشناسی کتابداری برای ورود به دوره کارشناسی ارشد این رشته نادیده گرفته می‌شود و ۵۰ درصد دیگر نیز به گونه‌ای نامتناسب در این آزمون منعکس می‌شوند.

البته برخی از پژوهش‌های خارجی نیز در رابطه با بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی رشته در کشورهای مختلف انجام شده است. برای نمونه، پاسیپامیر[1] (۲۰۱۴) مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز کارفرمایان و برنامه‌های درسی در کشور زیمبابوه را بررسی کردند. در این پژوهش که از روش مقایسه‌ای برای استنباط شباهت‌ها و تفاوت‌های بین برنامه‌های درسی و نیازهای اشتغال استفاده شد، از طبقه‌بندی بلوم بهره‌برداری شد. نتایج آن پژوهش نشان داد که برنامه‌های درسی صلاحیت‌های مورد نیاز کارفرمایان را پوشش نمی دهد و فقط ۳۲٪ درصد از شایستگی‌ها به‌درستی تحت پوشش قرار گرفتند و ۳۶ درصد نیز اصلاً تحت پوشش قرار نگرفت. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که برنامه‌های درسی مهارت‌های سنتی و اصلی رشته همچون فهرست‌نویسی و طبقه‌بندی و چکیده‌نویسی را پوشش می‌دهد و مهارت‌های عمومی و مدیریتی مورد نیاز در بازار اشتغال را پوشش نمی‌دهد. یافته‌های این مطالعه همچنین تطابق نداشتن برنامه درسی با نیازمندی‌های شغلی را پدیده‌ای متداول در کشورهای در حال توسعه مطرح کرده است. بودن و مورفی[2] (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود به‌صورت ویژه اجزاء سواد اطلاعاتی در درس مقدمه‌ای بر مرور نظام‌مند[3] را که به‌صورت آنلاین و در مقطع تحصیلات تکمیلی در دانشگاه ساسکاچوان[4] ارائه شده بود بر پایه طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم بررسی و ارزیابی کرد. این ارزیابی که برای شناسایی اهداف آموزشی سواد اطلاعاتی در سطح خرد انجام شد، تمایزهای میان نتایج مطلوب و برنامه درسی پنهان[5] را نشان داد. به باور آنها، استفاده از طبقه‌بندی بلوم می‌تواند برای اهداف پنهان آموزشی دروس برای کتابداران آموزش‌دهنده سواد اطلاعاتی به‌کار گرفته شود.

از اندک پژوهش‌هایی که از نظر موضوعی به مطالعه حاضر نزدیکتر هستند می‌توان به دو مورد زیر اشاره داشت که به بررسی تطابق آزمون کارشناسی ارشد و واحدهای درسی دوره کارشناسی پرداخته‌اند. یکی از این مطالعات را داورپناه (۱۳۸۳) انجام داد و به این نتیجه رسید که میان سوالات تخصصی کنکور کارشناسی ارشد کتابداری و واحدهای تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی تناسبی وجود ندارد و نگرش اعضای هیئت علمی نیز به شیوه برگزاری این آزمون مثبت نیست. مشابه این پژوهش توسط محمدی و متقی

1. Pasipamire
2. Boden & Murphy
3. Systematic Review (SR)
4. Saskatchewan
5. Latent

دادگر (۱۳۸۶) در سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۶ انجام شد. این پژوهشگران به بررسی آزمون‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های آزاد و دولتی در رشته کتابداری پرداختند تا میزان مطابقت این آزمون‌ها را با محتوای درسی مقطع کارشناسی مشخص کنند و منابع طرح این آزمون‌ها را مشخص کنند. نتایج این پژوهش نیز نشان داد بیش از نیمی از درس‌ها در سوال‌های آزمون کارشناسی ارشد مطرح نشده‌اند.

بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد افزون بر از اینکه معدود مطالعه‌های انجام شده در این زمینه به بیش از یک دهه پیش مرتبط است، در این پژوهش‌ها از ملاک و معیار مشخصی برای ارزیابی و مقایسه آزمون و محتوای برنامه‌های درسی استفاده نشده و مشخص نیست مبنای تحلیل آزمون‌ها و تطبیق آنها با درس‌های این رشته چه بوده است. همچنین، بیشتر پژوهش‌های انجام شده به سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی اختصاص دارد و به آزمون‌هایی که برای ورود به یک یا چند مقطع تحصیلی باشد مورد توجه قرار نگرفته است. این در حالی است که طبقه‌بندی بلوم یکی از شناخته‌شده‌ترین طبقه‌بندی‌های آموزشی است که برای بهبود ارتباط میان برنامه‌ریزان و معلمان در طراحی برنامه‌های درسی و آزمون‌های آن به‌کار گرفته می‌شود و از آنجا که پژوهش حاضر افزون بر اینکه بخشی از این خلأ زمانی را پوشش می‌دهد، طبقه‌بندی بلوم را ملاک تحلیل و مقایسه قرار داده تا با دقت بیشتری در مورد تناسب این آزمون‌ها با آموزش‌های دانشگاهی این رشته قضاوت کند.

بنابراین پژوهش حاضر با استفاده از رویکردی شناختی با بهره‌گیری از طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توسط اندرسون و کراسول (۲۰۰۱) به‌دنبال این مسأله است که مشخص کند در آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی تا چه میزان به مهارت‌های شناختی و دانش در طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توجه شده و درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد تا چه اندازه با این آزمون‌ها تناسب دارد. به این منظور، میزان توجه به مهارت‌های شناختی و دانشی در درس‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد و آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترا شناسایی و بررسی خواهد شد.

به‌طور مشخص این مطالعه با هدف کلی «تعیین میزان تناسب آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی با درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد» انجام شده و دو هدف فرعی زیر را دنبال کرده است؛

۱) تعیین میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از دو بُعد شناختی و دانشی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی.

۲) تعیین میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از دو بُعد شناختی و دانشی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع

کارشناسی ارشد.

۳) به این ترتیب در راستای پرسش اصلی این پژوهش یعنی «آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی تا چه اندازه با درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته مطابقت دارند؟»، چهار پرسش فرعی زیر مطرح می‌شود؛

۴) پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی متناسب است؟

۵) پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی متناسب است؟

۶) پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد متناسب است؟

۷) پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تا چه میزان با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد متناسب است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربری است که با رویکرد کیفی و با استفاده از شیوه تحلیل محتوا (کیفی و کمی) انجام شد. جامعه پژوهش دو بخش بود؛

بخش نخست، آخرین ویرایش برنامه‌های درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد که به این منظور، سرفصل‌های درسی در مقطع کارشناسی علم اطلاعات و دانش‌شناسی و در مقطع کارشناسی ارشد مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای ۴ گرایش (مدیریت کتابخانه‌های دانشگاهی، مدیریت کتابخانه‌های دیجیتال، مدیریت اطلاعات و مطالعات کتابخانه‌های عمومی) و برنامه‌های درسی سه رشته مربوط به علم اطلاعات و دانش‌شناسی در کارشناسی ارشد دربرگیرنده علم‌سنجی، مطالعات آرشیوی، مدیریت و سازماندهی نسخه‌های خطی تحلیل محتوا شدند.

بخش دوم، پرسش‌های آزمون کارشناسی ارشد و دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در سال‌های ۱۳۹۳-۱۳۹۷ بودند.

ابزار این پژوهش، سیاهه وارسی بود که ساخت آن مبتنی بر طرح طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم توسط اندرسون و کراسول (۲۰۰۱) انجام گرفت. این سیاهه وارسی که در جدول ۱ نشان داده شده است، در قالب

یک ماتریس با ۶۶ سلول تنظیم شد. سطرهای آن نشانگر نوع دانش و بخش‌های آن است و ستون‌های ماتریس، مهارت‌های شناختی را نشان می‌دهد. از این سیاهه وارسی برای کدگذاری پرسش‌های کنکور و همچنین اهداف رفتاری در برنامه‌های درسی دو مقطع پیش گفته استفاده شد.

جدول ۱. سیاهه وارسی طرح کدگذاری پرسش‌های کنکور و اهداف رفتاری برنامه درسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

مهارت‌های شناختی							
F آفرینش	**E** ارزیابی	**D** تحلیل	**C** کاربرد	**B** درک	**A** یادآوری		
F11	E11	D11	C11	B11	A11	دانش واقعی	انواع دانش
F12	E12	D12	C12	B12	A12		
F21	E21	D21	C21	B21	A21	دانش مفهومی	
F22	E22	D22	C22	B22	A22		
F23	E23	D23	C23	B23	A23		
F31	E31	D31	C31	B31	A31	دانش فرایندی	
F32	E32	D32	C32	B32	A32		
F33	E33	D33	C33	B33	A33		
F41	E41	D41	C41	B41	A41	دانش شناختی	
F42	E42	D42	C42	B42	A42		
F43	E43	D43	C43	B43	A43		

فرایند اجرای پژوهش به این ترتیب بود: ابتدا هدف‌های رفتاری درس‌های دو مقطع به تفکیک مقاطع تحصیلی استخراج شدند[1]. در گام بعدی فعل یا مصدر هر هدف بر اساس مهارت شناختی کدگذاری شد. پس از آن، به نوع دانشی که هدف رفتاری به آن تمرکز داشت، یک کد اختصاص یافت. این فرایند برای تک‌تک پرسش‌های درس‌های تخصصی در آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترا در فاصله زمانی ۱۳۹۳–۱۳۹۷ نیز انجام شد.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل محتوای کیفی MaxQDA V. 11 استفاده شد. بررسی پایایی از شیوه توافق بین کدگذاران استفاده شد. به این ترتیب که دو دانش‌آموخته دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۳۰ درصد از پرسش‌های آزمون‌های کنکور و هدف‌های رفتاری را به‌صورت تصادفی کدگذاری کردند. ضریب به‌دست آمده، ۹۱/۲ نشان‌دهنده سطح مطلوب پایایی بود.

۱. هدف‌های رفتاری در متن برنامه درسی به‌صورت جمله‌های عملیاتی بیان شده بودند و انتظار می‌رود دانشجو بعد از گذراندن درس بتواند این اهداف را برآورده سازد (برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۱۳۹۳، ص. ۵).

یافته‌ها

همانطور که پیشتر اشاره شد پژوهش حاضر به‌دنبال تحلیل آزمون‌های کنکور کارشناسی ارشد و دکترای دانشگاهی علم اطلاعات و دانش‌شناسی و مقایسه آن با درس‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد بود تا وضعیت آنها از نظر طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم بررسی شود. در ادامه، نتیجه این تحلیل‌ها را به تفکیک آزمون‌های هر دوره و اهداف رفتاری درس‌های هر مقطع مشاهده می‌کنید.

وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد

برای پاسخ به پرسش نخست این پژوهش مبنی بر میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی از بُعد مهارت‌های شناختی، اطلاعات جدول ۲ قابل مشاهده است.

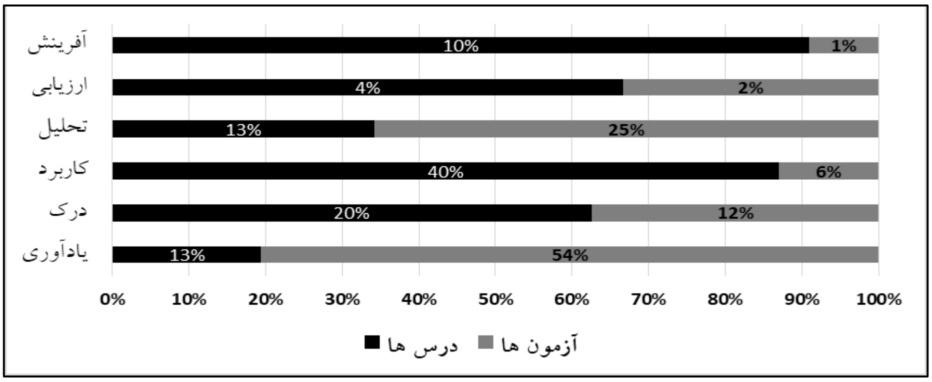
جدول ۲. مهارت‌های شناختی در درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

			درس‌ها		آزمون‌ها	
		نوع مهارت	**جمع**	**درصد**	**جمع**	**درصد**
مهارت‌های شناختی	مهارت‌های سطح پایین	یادآوری	۲۶	۱۳	۲۸۴	۵۴
		درک	۴۱	۲۰	۶۳	۱۲
		کاربرد	۸۰	۴۰	۳۴	۶
		جمع	۱۴۷	**۷۳**	**۳۸۴**	**۷۲**
	مهارت‌های سطح بالا	تحلیل	۲۷	۱۳	۱۳۵	۲۵
		ارزیابی	۷	۴	۱۱	۲
		آفرینش	۲۰	۱۰	۳	۱
		جمع	۵۴	**۲۷**	**۱۴۹**	**۲۸**
		جمع کل	۲۰۱	۱۰۰	۵۳۰	۱۰۰

همانطور که پیشتر اشاره شد، در طبقه‌بندی بلوم ورود به هر مرحله از مهارت‌های شناختی که در اصطلاح طبقه خوانده می‌شود، نیازمند درک و فهم طبقه پیشین و مهارت‌های پیش از آن است. تحلیل کلی برنامه درسی مقطع کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد از نظر مهارت‌های شناختی که در جدول ۲ آمده، نشان می‌دهد در برنامه‌های درسی و آزمون کارشناسی ارشد، این منطق به‌طور کلی رعایت شده است (۷۳ به ۲۷ درصد برای برنامه‌های درسی و ۷۲ به ۲۸ درصد برای آزمون کارشناسی ارشد) اما در برنامه‌ها و در آزمون، به مهارت‌های سطح پایین بسیار بیشتر از مهارت‌های سطح بالا توجه شده است.

به‌طور کلی تحلیل برنامه‌ها و آزمون‌ها از جنبه مهارت‌های شناختی نشان می‌دهد مهارت‌های سطح پایین پربسامدتر از مهارت‌های سطح بالا هستند. از میان سه مهارت سطح پایین یعنی یادآوری، درک و کاربرد، بیشترین فراوانی در برنامه‌ها مربوط به مهارت کاربرد است. این وضعیت نشان می‌دهد تأکید برنامه‌های این مقطع بیشتر بر مهارت‌هایی است که به حل مسائل با استفاده از دانش، واقعیت‌ها، فنون و قوانین به شیوه‌های مختلف مربوط می‌شود، این در حالی است که در آزمون‌ها بر مهارت یادآوری تأکید شده است. نگاهی به وضعیت درس‌ها و آزمون‌ها در مهارت‌های سطح بالا بیانگر این است که مهارت تحلیل که به شناسایی علت و معلول‌ها و استنتاج مربوط است، در مقایسه با دیگر مهارت‌های این سطح یعنی ارزیابی و آفرینش وضعیت مناسب‌تری دارد.

بنابراین گرچه برنامه‌های درسی و آزمون‌ها در کلیات توجه به مهارت‌های شناختی متناسب عمل کرده‌اند اما تحلیل جزیی‌تر جدول ۲ و نگاه به نمودار ۱ نشان می‌دهد میان مهارت‌های شناختی آموزش داده شده و آنچه در آزمون آمده تناسب اندکی وجود دارد.



نمودار ۱. مقایسه وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد

نمودار ۱ نشان می دهد مهارت کاربرد که سومین مهارت سطح پایین است، در برنامه درسی تأکید بیشتری دارد (۴۰ درصد) حال آنکه تأکید پرسش‌های مطرح شده در آزمون‌های کارشناسی ارشد بر مهارت یادآوری (۵۴ درصد) است. کاربرد و درک در برنامه‌های درسی سهم بیشتری دارند (به ترتیب ۴۰ و ۲۰ درصد) اما در آزمون، یادآوری و تحلیل (به ترتیب ۵۴ و ۲۵ درصد) بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. بر پایه اطلاعات جدول ۲ و نمودار ۱ می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی تناسب اندکی دارند.

وضعیت دانشی درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد

پرسش دوم پژوهش به تناسب وضعیت دانشی در برنامه‌های درسی و آزمون‌ها توجه داشت. جدول ۳ و نمودار ۲ پاسخ به این پرسش را تسهیل می‌کند.

جدول ۳. انواع دانش در درس‌های کارشناسی و آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

		درس‌ها		آزمون‌ها	
		جمع	درصد	جمع	درصد
انواع دانش	دانش واقعی	۳۸	۱۹	۲۴۵	**۴۶**
	دانش مفهومی	۷۲	۳۶	۲۱۴	۴۱
	دانش فرایندی	۸۸	**۴۴**	۷۱	۱۳
	دانش شناختی	۳	۱	۰	۰
	جمع	۲۰۱	۱۰۰	۵۳۰	۱۰۰

مطابق طبقه‌بندی بلوم و منطق آن انتظار می‌رود در برنامه‌های درسی و به تبع آن در آزمون‌ها، بیشترین توجه به دانش واقعی و پس از آن به دانش مفهومی و فرایندی باشد، در حالی‌که بر پایه داده‌های جدول ۳ می‌توان گفت این وضعیت برای برنامه‌های درسی وارونه یا معکوس اجرا شده و این موازنه تغییر کرده به‌گونه‌ای که در تدوین هدف‌ها بیشترین توجه به دانش فرایندی (۴۴ درصد) و پس از آن دانش مفهومی (۳۶ درصد) متمرکز شده و دانش واقعی (۱۹ درصد) از بسامد بسیار پایین‌تری برخوردار است. نکته قابل توجه اینکه تقریباً در این برنامه به دانش فراشناختی توجه نشده است (۱ درصد). این در حالی است که در طراحی آزمون‌ها این منطق رعایت شده است و بیشترین توجه به دانش واقعی و پس از آن مفهومی و فرایندی است، هرچند در این آزمون‌ها نیز مانند برنامه درسی به دانش شناختی توجه نشده است.

جدول ۴. تحلیل جزیی وضعیت درس‌های کارشناسی و آزمون‌های کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به تفکیک انواع دانش

دانش	دانش واقعی			دانش مفهومی				دانش فرایندی				دانش شناختی				
	انواع			انواع				انواع				انواع				
	الف	ب	جمع	الف	ب	پ	جمع	الف	ب	پ	جمع	الف	ب	پ	جمع	مجموع
درس‌ها	۱۷	۲۱	۳۸	۲۴	۴۴	۴	۷۲	۱۳	۲۰	۴۷	۸۸	۲	۱	۰	۳	۲۰۱
آزمون‌ها	۴۲	۲۰۳	۲۴۵	۱۵۰	۴۸	۱۶	۲۱۴	۱۱	۲۲	۳۸	۷۱	۰	۰	۰	۰	۵۳۰

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد در سرفصل‌های کارشناسی رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی در بُعد دانشی به‌طورکلی بر دانش فرایندی که به چگونگی انجام کارها و روش انجام آنها، مهارت‌ها و الگوریتم‌ها، فنون و شیوه‌ها مربوط است، بیش از سایر انواع دانش تأکید شده است. در این نوع دانش، بسامد

دانش نوع سوم که به استفاده از فرایندهای مناسب در زمان مناسب مربوط می‌شود، بیش از سایر موارد است. در برنامه این درس‌ها پس از دانش فرایندی بر دانش مفهومی تأکید شده است. همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد، در این برنامه‌ها تقریباً به دانش شناختی توجهی نشده است و دانش واقعی با وجود اهمیت در دوره کارشناسی نیز چندان دیده نشده است. در آزمون‌های کارشناسی ارشد وضعیت متفاوت است و تأکید آنها بر دانش واقعی و از نوع دوم است. این نوع دانش بیشتر بر جزییات و عناصر خاص توجه دارد. پس از آن در پرسش‌های این آزمون‌ها به دانش مفهومی به‌ویژه نوع اول (که دسته‌بندی و طبقه‌بندی دانش را مدنظر قرار دارد) بیشتر مورد پرسش قرار گرفته است. به این ترتیب می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تناسب اندکی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی دارند.

وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکترا

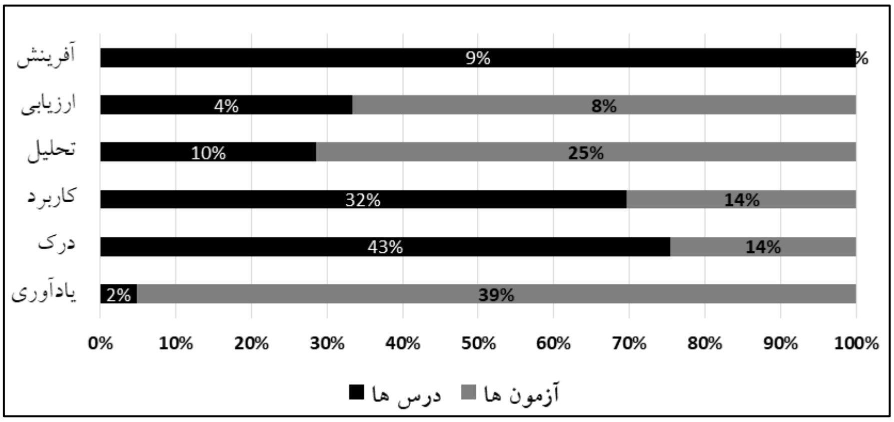
برای پاسخ به پرسش سوم این پژوهش که بر میزان تناسب پرسش‌های تخصصی آزمون دکترا با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد از بُعد مهارت‌های شناختی اختصاص داشت، اطلاعات جدول ۵ و نمودار ۲ قابل استفاده است.

جدول ۵. مهارت‌های شناختی در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

			درس‌ها		آزمون‌ها	
		نوع مهارت	جمع	درصد	جمع	درصد
مهارت‌های شناختی	مهارت‌های سطح پایین	یادآوری	۵	۲	۱۶۳	۳۹
		درک	۱۳۰	۴۳	۵۸	۱۴
		کاربرد	۹۵	۳۲	۵۹	۱۴
		جمع	۲۳۰	**۷۷**	**۲۸۰**	**۶۷**
	مهارت‌های سطح بالا	تحلیل	۲۸	۱۰	۱۰۲	۲۵
		ارزیابی	۱۳	۴	۳۳	۸
		آفرینش	۲۷	۹	۰	۰
		جمع	۶۸	**۲۳**	**۱۳۵**	**۳۳**
		جمع کل	۲۹۸	۱۰۰	۴۱۵	۱۰۰

همانطور که داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد در برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا بخش قابل توجهی از هدف‌ها (به ترتیب ۷۷ و ۶۷ درصد) متناسب با مهارت‌های سطح پایین طراحی شده‌اند. این در حالی است که انتظار می‌رود نظام آموزش عالی برای آموزش دانشجویان این مقطع و آزمون

آنها برای ورود به مقطع بالاتر به مهارت‌های سطح بالا توجه داشته باشد. نکته دیگر اینکه به‌رغم نیاز فراگیران در این مقطع از بین مهارت‌های شش‌گانه شناختی بر مهارت درک، بیش از سایر مهارت‌ها تأکید شده است (۴۳ درصد) و حتی آزمون‌ها بر مهارتی سطح پایین‌تر یعنی یادآوری تأکید دارند (۳۹ درصد). می‌توان استدلال کرد چنانچه آموزش‌های این افراد منطبق با هدف‌های رفتاری در سرفصل‌ها باشد، انتظار از دانش‌آموختگان این مقطع برای تحلیل، ارزیابی و خلق ایده و دانش امری دور از واقعیت خواهد بود. نمودار ۲ وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا را نشان می‌دهد و بر پایه آن می‌توان به پرسش سوم پاسخ داد.



نمودار ۲. مقایسه وضعیت شناختی درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکترا

با توجه به نمودار ۲ می‌توان گفت مهارت درک که دومین مهارت سطح پایین است، در برنامه درسی کارشناسی ارشد تأکید بیشتری دارد (۴۳ درصد) حال آنکه تأکید پرسش‌های مطرح شده در آزمون‌های دکترا بر مهارت یادآوری (۳۹ درصد) است. مشابه با برنامه‌های کارشناسی، دو مهارت درک و کاربرد در برنامه‌های درسی سهم بیشتری دارند (به ترتیب ۴۳ و ۳۲ درصد) اما در آزمون‌های دکترا، مشابه با آزمون‌های کارشناسی ارشد یادآوری و تحلیل (به ترتیب ۳۹ و ۲۵ درصد) بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. بر پایه اطلاعات جدول ۵ و نمودار ۲ می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد شناختی با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تناسب اندکی دارند.

وضعیت دانشی درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکترا

برای پاسخ به پرسش چهارم و وضعیت انواع دانش در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا جدول ۶ و ۷ طراحی شده است.

جدول ۶. انواع دانش در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی

		درس‌ها		آزمون‌ها	
		جمع	درصد	جمع	درصد
انواع دانش	دانش واقعی	۵۶	۱۹	۱۲۸	۳۱
	دانش مفهومی	۱۲۱	**۴۱**	۱۹۱	**۴۶**
	دانش فرایندی	۱۱۴	۳۸	۹۶	۲۳
	دانش شناختی	۷	۲	۰	۰
	جمع	۲۹۸	۱۰۰	۴۱۵	۱۰۰

وضعیت انواع دانش در درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا در جدول ۶ آمده است. داده‌های این جدول نشان می‌دهد گرایش هدف‌های درسی کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا به‌سمت دانش مفهومی است (به ترتیب ۴۱ و ۴۶ درصد). بنابراین می‌توان گفت در این برنامه‌ها و آزمون‌ها به‌طورکلی تأکید بر آموزش دانشی است که ارتباط بین عناصر و ارتباط مفاهیم با یکدیگر را نشان می‌دهد. انتظار می‌رود در برنامه‌های دروس دوره کارشناسی تأکید بر دانش واقعی و مفهومی بیشتر باشد و در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، دانش فرایندی و فراشناختی بیشتر مورد توجه قرار گیرند و این تناسب در آزمون‌ها نیز دیده شود. این در حالی است که در تدوین هدف‌های رفتاری این برنامه‌ها و طراحی پرسش از آنها به دانش شناختی توجهی نشده است. جزییات بُعد دانشی که در جدول ۷ آمده، به تحلیل دقیق‌تر این وضعیت کمک می‌کند.

جدول ۷. تحلیل جزیی وضعیت درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به تفکیک انواع دانش

انواع دانش	دانش واقعی			دانش مفهومی				دانش فرایندی				دانش شناختی				
	انواع			انواع				انواع				انواع				
	الف	ب	جمع	الف	ب	پ	جمع	الف	ب	پ	جمع	الف	ب	پ	جمع	مجموع
درس‌ها	۶	۵۰	۵۶	۶	۱۰۳	۱۲	۱۲۱	۸	۵۸	۴۷	۱۱۴	۵	۰	۲	۷	۲۹۸
آزمون‌ها	۱۷	۱۱۱	۱۲۸	۱۲۹	۱۰	۵۲	۱۹۱	۹۵	۰	۱	۹۶	۰	۰	۰	۰	۴۱۵

داده‌های جدول ۷ نشان می‌دهد در سرفصل‌های کارشناسی ارشد در بُعد دانشی از الگوی حاکم بر جدول ۶ (که بسامد بالای دانش مفهومی را نشان می‌داد) تبعیت می‌شود. همچنین تأکید بر دانش مفهومی نوع ۲ که به دانش اصول و کلیات مربوط می‌شود، از سایر انواع دانش بیشتر است. نکته قابل توجه اینکه در

هیچ‌کدام از هدف‌های رفتاری برنامه‌های درسی این مقطع به دانش شناختی تقریباً هیچ توجهی نشده است. در آزمون‌های دکترا گرچه بازهم تأکید بر دانش مفهومی است اما دانش مفهومی نوع ۱ (که به طبقه‌بندی و دسته‌بندی می‌پردازد) بیشتر مورد توجه است. در این آزمون‌ها نیز هیچ توجهی به دانشِ شناختی و انواع آن نشده است. در تدوین هدف درس‌های کارشناسی ارشد، پس از دانش مفهومی به دانش فرایندی بیشتر پرداخته شده است اما در طراحی آزمون‌های دکترا دانش واقعی از اولویت دوم برخوردار است. بنابراین می‌توان گفت پرسش‌های تخصصی آزمون دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بعد دانشی تا اندازه‌ای با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تناسب دارند.

نتیجه

یافته‌های این پژوهش نشان داد برنامه‌های درسی و آزمون‌های کارشناسی ارشد و دکترا به سطوح مهارت‌های شناختی و دانشی که در طبقه‌بندی بلوم آمده توجه اندکی دارند. میزان پرداختن به بخش‌های چندگانه این طبقه‌بندی در برنامه‌های درسی و به‌دنبال آن در آزمون‌ها اغلب وارونه یا معکوس است. برای نمونه، در هدف‌های رفتاری درس‌های کارشناسی، مرکز توجه به‌جای دانش واقعی و مفهومی بر دانش فرایندی و مفهومی است اما در آزمون‌های کارشناسی ارشد بر دانش واقعی و مفهومی تأکید بیشتری شده است. این وضعیت از بُعد دانشی در مورد درس‌های کارشناسی ارشد و آزمون‌های دکترا نیز دیده می‌شود. در مورد مهارت‌های شناختی، وضعیت متفاوت و قابل توجه است. گرچه در ظاهر برنامه‌های درسی و آزمون‌ها از نظر پرداختن به این مهارت‌ها هماهنگ عمل کرده‌اند اما این هماهنگی نادرست است. به بیان دیگر، شیوه نادرست انعکاس مهارت‌های سطح بالا و پایین که در برنامه‌های درسی دیده می‌شود، به آزمون‌ها نیز تسری یافته است و این مسأله در مورد برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی و آزمون‌های کارشناسی ارشد بیشتر دیده می‌شود. مروری بر پژوهش‌های اندک شماری که در این زمینه انجام شده (برای نمونه بنگرید به خسروی، ۱۳۷۵ و داورپناه، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد با وجود گذشت بیش از دو دهه از بررسی‌هایی که با شیوه‌های گوناگون برای تحلیل برنامه‌های درسی و میزان مطلوبیت آنها و نیز تناسب این برنامه‌ها با آزمون‌های کارشناسی و دکترا انجام شده، و به‌رغم بازنگری‌هایی که در برنامه‌های درسی در دهه اخیر اتفاق افتاده، همچنان محتوای این برنامه‌ها و شیوه تدوین پرسش‌های این آزمون‌ها به بازنگری جدی نیاز دارند به‌گونه‌ای که بر پایه طبقه‌بندی بلوم انتظار می‌رود در برنامه‌های دروس دوره کارشناسی تأکید بر دانش واقعی و مفهومی بیشتر باشد و در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، دانش فرایندی و فراشناختی بیشتر مورد توجه قرار گیرند و این تناسب در طراحی

پرسش‌های آزمون‌های این دو مقطع نیز دیده شود. همچنین، از آنجا که در پرسش‌های تخصصی آزمون‌های دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی از بُعد دانشی تا اندازه‌ای با درس‌های تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تناسب دارند، بر پایه طبقه‌بندی بلوم انتظار می‌رود این آزمون‌ها به‌گونه‌ای طراحی شوند که بیشتر به ارزیابی دانشِ شناختی شرکت‌کنندگان در آزمون ورودی این دوره بپردازند.

منابع

آخشیک، سمیه سادات (۱۳۹۸). آیا این گره کور است؟ تحلیل و ارزیابی برنامه‌های درسی علم اطلاعات و دانش‌شناسی از منظر شناختی و دانشی. *پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*. ۹(۱)، ۵-۲۶. Doi: 10.22067/RIIS.V0I0.74107

بلوم، سمیوئل بنجامین، انگهارت، ماکس دی. (۱۳۷۴). *طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی*. (علی اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی، مترجم). تهران: رشد.

حری، عباس (۱۳۸۴). چالش‌ها و راهکارهای آموزش کتابداری در گفتگو با عباس حری. مصاحبه‌کننده فرزاد دادرس. *کتاب ماه کلیات*، ۹۰ و ۹۱، ۶-۱۷. بازیابی شده در ۲۳ فروردین ۱۳۹۸ از https://www.magiran.com/paper/276239

حسن‌زاده، محمد، زندیان، فاطمه و نویدی، فاطمه (۱۳۹۳). بررسی سازگاری میان کتاب‌های منتشر شده و مباحث آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی در ایران. *مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی*. ۱(۱)، ۳۳-۴۵. بازیابی شده در ۱ اردیبهشت ۱۳۹۸ از: https://lib.journals.pnu.ac.ir/article_1007.html

حیاتی، زهیر (۱۳۸۳). آموزش‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران: گذشته، حال، آینده. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۵۷، ۲۵-۴۱. بازیابی شده در ۱ اردیبهشت ۱۳۹۸ از http://nastinfo.nlai.ir/article_705.html

حیاتی، زهیر (۱۳۸۴). آموزش کتابداری و اطلاع‌رسانی در ایران! یافته‌ها و نایافته‌ها. *کتاب ماه کلیات*، ۹۰ و ۹۱، ۳۰-۳۹. بازیابی شده در ۱۸ فروردین ۱۳۹۸ از: http://ensani.ir/fa/article/300531

خسروی، فریبرز (۱۳۷۵). ترازوی کاست کار. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۲۶، ۱۱۰-۱۱۷. بازیابی شده در ۱ اردیبهشت ۱۳۹۸ از: https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/8697

داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی سوالات کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی و عدم تطابق آن با واحدهای درسی این رشته. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۵۷، ۱۱-۲۴. بازیابی شده در ۳۱ فروردین ۱۳۹۸ از: http://nastinfo.nlai.ir/article_704.html

دیانی، محمدحسین، رجبی، محمد حسن، شعبانی، احمد، عازم، پرویز، قزل ایاغ، ثریا، لاریجانی، حجت الله و مختاری معمار، حسین (۱۳۷۲). ارزیابی برنامه‌های درسی رشته کتابداری در سطح کارشناسی، *پیام کتابخانه*، ۳(۴)، ۳۳-۶۴. بازیابی شده در ۱۶ خرداد ۱۳۹۸ از: https://publij.ir/article-1-540-fa.html

دیانی، محمدحسین (۱۳۷۹). شیوه‌های ناکارآمد در آزمون کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۳(۲)، ۱–۲۲. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: http://lis.aqr-libjournal.ir/article_47567.html

دیوسر، هدی و جعفری گهر، منوچهر (۱۳۹۳). ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. ۳۲، ۷۳–۹۹. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=258499

عزیزی، یعقوب، صادقی، علیرضا و عبداللهی، حسین (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*. ۲، ۱–۲۴. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: https://qric.atu.ac.ir/article_7038.html

علی‌پور ندوشن، خدیجه، طلاچی، هما و خوشگام، معصومه (۱۳۸۵). بررسی کتاب‌های منتشر شده کتابداری و اطلاع‌رسانی (۱۳۵۸–۸۴) و همخوانی آنها با محتوای سرفصل مصوب دروس. *مدیریت سلامت*، ۹(۲۵)، ۱۳–۲۲. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=92157

محمدی، مهدی، متقی دادگر، امیر (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی آزمون کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی بین سالهای ۱۳۸۱–۱۳۸۶. *کتابداری*، ۴۱(۴۶)، ۱۵۵–۱۷۷. بازیابی شده در ۲۱ تیر ۱۴۰۰ از: https://jlib.ut.ac.ir/article_21166.html

نیک‌زاد، فاطمه و عصاره، فریده (۱۳۹۴). بررسی استنادی و محتوایی کتاب‌های تألیفی فارسی موجود در سرفصل جدید کارشناسی کتابداری و اطلاع‌رسانی (مصوب ۱۳۸۸) کشور بر پایه استنادهای درون متنی آن کتاب‌ها. *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۵(۱)، ۱۳۸–۱۵۲. بازیابی شده در ۲۳ تیر ۱۴۰۰ از: https://civilica.com/doc/667098/

Anderson, L. and Krathwohl. D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Boden, C., & Murphy, S. A. (2012). The Latent Curriculum: Breaking Conceptual Barriers to Information Architecture. Partnership: The *Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(1). https://doi.org/10.21083/partnership.v7i1.1519

Chu, H. (2006). Curricula of LIS programs in the USA: A content analysis. In C. Khoo, D. Singh & A.S. Chaudhry (Eds.), *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006 (A-LIEP 2006), Singapore, 3-6 April 2006* (pp. 328-337). Singapore: School of Communication & Information, Nanyang Technological University.

Pasipamire, N. (2014). Examining the Gap between Employers' Skills Needs and Library and Information Science Education in Zimbabwe. Presented at *IFLA WLIC 2014 - Lyon - Libraries, Citizens, Societies: Confluence for Knowledge*. Retrieved on July 17 2021from http://library.ifla.org/1002/1/150-pasipamire-en.pdf

From training to Exam: a Comparative Analysis of M.A. and Ph.D Exams of Knowledge and Information Science with Curriculum

Somaye Sadat Akhshik*
Kharazmi University
Reza Rajabali Beglou
Irannian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc)

Abstract

Introduction: The purpose of this study is to analyze the M.A. and Ph.D exams of knowledge and information science discipline and compare them with B.A. and M.A. curricula. This comparison was carried out based on Bloom's revised taxonomy in two aspects of the status of the dimensions of knowledge (factual, conceptual, procedural and metacognitive) and the status of cognitive skills (remember, understand, apply, analyze, evaluate and create).

Methodology: This study is an applied research with qualitative approach, using content behavioral goals of the curriculum analysis method (qualitative and quantitative). The research population was the questions of M.A. and Ph.D exams of knowledge and information science in 2014-2018. The tool of this research was a check list based on the Bloom revised classification scheme by Anderson & Krathwohl (2001). For data analysis software MAXQDA 2018 was used, and the reliability test by using intercoder agreement was 91.2%.

Findings: Findings showed low appropriateness between behavioral goals of B.A. curriculum and M.A. exam questions in two dimensions of knowledge and cognitive skills as well as between behavioral goals of M.A. curricula and Ph.D exam questions in cognitive skills, but in knowledge dimension there is some proportianallity.

Conclusion: The behavioral goals of B.A. and M.A. need to be revised. Based on this revision and change, it’s also necessary to create a content change in the M.A. and Ph.D exams.

Keywords: M.A. exam, Ph.D exam, Curriculum, Knowledge and information science, Bloom's revised taxonomy

* . akhshik@khu.ac.ir